



Des ateliers d'écriture en classes maternelles et en cours préparatoires

Berthille Pallaud

► To cite this version:

Berthille Pallaud. Des ateliers d'écriture en classes maternelles et en cours préparatoires. Travaux Interdisciplinaires sur la Parole et le Langage, 2003, 22, pp.149-184. hal-00136755

HAL Id: hal-00136755

<https://hal.science/hal-00136755>

Submitted on 15 Mar 2007

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DES ATELIERS D'ÉCRITURE EN CLASSES MATERNELLES ET EN COURS PRÉPARATOIRES

Berthille Pallaud

Résumé

Cette étude se propose de tester les effets d'un atelier d'écriture en Moyenne et Grande Section maternelles et en Cours Préparatoire (en Zone d'Education Prioritaire à Avignon ; année scolaire 2001-2002) en associant à cette recherche les neuf enseignants qui ont bien voulu collaborer à ce travail. Pour ce qui est de l'activité de transcription, les classes qui ont bénéficié d'un atelier d'écriture (séances hebdomadaires ou bi-mensuelles) sont plus avancées dans l'oralisation de leurs écrits et plus homogènes, ce qui devrait faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'amélioration individuelle des écrits est dépendante des types de classe ; elle est bien plus nette en Grande Section et Cours Préparatoire qu'en Moyenne Section où un tiers des élèves n'évoluent pas (contre 9% et 15% respectivement en Cours Préparatoire et Grande Section). Lorsqu'il n'y a pas d'évolution des écrits cela ne concerne que les élèves qui ne relient pas leurs écrits à la forme orale du mot. L'analyse qualitative des écrits produits par les enfants montre que les évolutions sont très individuelles. Les solutions de transcription ont été analysées sous deux points de vue : les indices d'une oralisation de l'écrit et les types d'erreurs de transcription.

Mots-clés : ateliers d'écriture, enfants de 5 à 6 ans.

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the consequences of a « writing workshop » in infant and primary schools. The nine teachers who accepted to organise the workshop during their teaching time were associated with this research. Pupils who attended these workshops (weekly or bi-monthly sessions) tend to relate their writing performances more often and better to the oral statement. Moreover, these classes are more homogeneous, a fact which ought to facilitate the teaching and learning of reading and writing.

This effect is dependant on the type of class. If it is quite clear in primary school and pre-primary school, it is less obvious in infant school. Pupils who begin to relate their writing to the oral form of the noun regularly improve their performance. Other pupils cannot reach this stage and stop making progress. The quantitative analysis of the writings show that the development of performances differ from one another. The transcription solution is investigated from two points of view: signs of writing related to the oral form of the noun and types of transcription errors.

Keywords : writing-workshop, 5 and 6 year-old children.

PALLAUD, Berthille (2003), Des ateliers d'écriture en classes maternelles et en Cours Préparatoires, *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, vol. 22, p. 149-184.

Introduction

Les outils d'analyse développés sur le français parlé à Aix différencient les deux approches (oral/écrit) et montrent bien que la structure des énoncés à l'oral relève d'un autre mode de fonctionnement que celui de la phrase écrite (Blanche-Benveniste, 1997). Les corpus recueillis et les analyses qui ont été conduites fournissent les éléments témoins indispensables aux études de corpus de français parlé perturbé (aphasie, personnes âgées) ou en acquisition (enfants). Cette démarche permet d'éviter les conclusions biaisées par l'étiquetage "aphasique" ou "enfantin" (Blanche-Benveniste et Pallaud, 2001).

De façon générale, les fautes des enfants au regard de la norme (et non pas de la valeur) ne sont pas au hasard (ou "n'importe quoi") ; elles sont la trace d'une construction au cours de l'appropriation de la langue orale.

On a vu que dans le domaine de la langue écrite, il en était de même ; les enseignants des écoles maternelle et élémentaire à Marseille (Pallaud et Attardo-Sauvier, 2000) ont pu vérifier cette appropriation constructive de l'écriture mise en évidence pour la première fois par les recherches à grande échelle conduites par E. Ferreiro (1988). L'entrée dans l'écriture a pour moment essentiel l'oralisation du graphisme, ce qui fait de la transcription un passage obligé chez l'enfant (Pallaud et Attardo-Sauvier, 2001 ; De Peslouan, 2001) ou l'adulte analphabète (Besse, 1992). Par ailleurs, les études sur la conscience phonologique chez les enfants dyslexiques et les propositions de remédiation ont montré les limites d'une approche uniquement fondée sur une aide à la perception des sons rapides (Ferreiro, 1993 ; Rey, 2000)¹. Le projet d'une classe spécialisée pour enfants dyslexiques à Avignon propose d'ajouter à cette remédiation un atelier d'écriture.

Notre précédente étude (Pallaud & Attardo-Sauvier, 2000) avait montré que les élèves ayant pu bénéficier d'un atelier d'écriture lors de leur grande section atteignent plus rapidement un niveau d'écrit (transcription phonético-alphabétique) lorsqu'ils sont examinés à la fin de leur Cours Préparatoire. Même si, dans cette étude, quelques rares enfants n'arrivent pas à oraliser leur écrit, la grande majorité des élèves de Cours Préparatoire sont entrés dans le processus de l'écriture alphabétique et tentent de construire leur écrit sur la base de la forme orale des mots. Il reste que les niveaux de leurs écrits sont plus ou moins avancés et que leurs productions font preuve d'une grande

¹ *"La non généralisation relèverait donc d'une limite de l'apprentissage: travailler uniquement le domaine phonologique serait peut-être insuffisant car apprendre à lire et à écrire nécessiterait la manipulation d'autres unités de la langue."* (Rey V., 2000).

dispersion. Ce n'est pas le cas des écrits fournis par les élèves ayant suivi un atelier d'écriture : leurs écrits sont meilleurs et le niveau de transcription atteint dans la classe est plus homogène.

La présente étude porte sur les résultats d'une expérience d'ateliers d'écriture conduite à Avignon dans des écoles maternelle et primaire (en Zone d'Education Prioritaire) lors de l'année scolaire 2001-2002. Elle a été entreprise afin de pouvoir préciser les données obtenues précédemment ce qui nécessitait des effectifs plus importants. L'acceptation de ce projet par la circonscription d'Avignon a offert une opportunité précieuse.

Les partenaires

Les partenaires de cette étude sont d'une part l'Éducation Nationale représentée par l'inspecteur de l'Éducation Nationale à Avignon, M. Claude Fournier et d'autre part, le Laboratoire Parole et Langage (UMR CNRS 6057) à Aix-en-Provence, représenté par son directeur, M. Bernard Teston.

Cette étude a été acceptée et financée en partie par l'Inspection Départementale d'Avignon² puisque les enseignants impliqués dans cette recherche ont été remplacés dans leurs classes lors des réunions de concertation. Il y a eu neuf réunions en tout.

Le RASED s'est impliqué dans cette étude³ ainsi que sept enseignants⁴.

1.1. Histoire des ateliers d'écriture⁵

"L'acquisition de la représentation écrite du langage a été traditionnellement considérée comme une acquisition scolaire (c'est-à-dire comme un apprentissage qui se déroule, du début à la fin, dans le contexte scolaire). Or nous savons qu'il n'y a pratiquement pas de domaines parmi les connaissances fondamentales pour lesquels nous pouvons identifier un début proprement scolaire. Dans tous les domaines où la recherche psychogénétique a apporté des données solides, des débuts de connaissance ont pu être situés vers une limite préscolaire." (Ferreiro, 1988, p.17)

² M.Claude Fournier, Inspecteur et Mmes H. Cambon, C. Guichard, conseillères pédagogiques.

³ Jean-Pierre Becvort, psychologue scolaire dans le RASED des Grands Cyprès B, a été le coordinateur de cette aventure, Joëlle Bonhomme-Toulet, Annie Gosse.

⁴ Cours Préparatoire Grand Cyprès A (Alain Néel) ; B (Isabelle Parent) ; Grande Section Grand Cyprès (Michèle Masier), Barbière 2 (Axelle Pizarz), GS et Moyenne Section Grands Cyprès (Ghislaine Bonin) ; Moyenne Section Grands Cyprès (Delphine Olivares), Barbière 2 (Florence Harkiolakis) ; Magali Dumesny, enseignante de CLISS.

⁵ L'ouvrage d'Isabelle Rossignol (1996) est incontournable pour qui s'intéresse à l'entrée en écriture quel qu'en soit le sens.

Puisque tel semble être le cas, nous avons pensé que cette particularité révélée par l'étude des conceptions enfantines à l'égard de l'écriture encourageait à installer un atelier d'écriture au sein d'une classe (Moyenne Section ou Grande Section) dont les objectifs ne sont pas de promouvoir les apprentissages de l'écrit mais de faire apparaître les conceptions enfantines à l'égard de l'écrit.

Un tel paradigme correspond au concept d'atelier d'écriture qui est apparu dans les années soixante-dix (Roche *et al.*, 1993 ; Bing, 1992)⁶. Depuis, de nombreux ateliers d'écriture ont été mis en place sur des critères divers et pour des objectifs et des publics très variés. La MAFPEN elle-même a organisé des stages de formation des maîtres où écrivains, chercheurs, enseignants ont travaillé au sein d'ateliers d'écriture. En 1983, s'est déroulé à Cerisy-la-Salle le premier colloque consacré à ce type d'expérience dans l'écrit (Orio-Boyer, 1992).

Que ce soit avec des groupes d'adultes ou avec des groupes d'enfants sachant lire et écrire, la création littéraire est en général visée dans ces dispositifs. C'est ce que souligne particulièrement Isabelle Rossignol (1996) qui rappelle les origines américaines des ateliers d'écriture apparus dès la fin du XIX^e siècle, dans l'état de l'Iowa :

Les ateliers américains (creative writing workshops) ont vu le jour pour remplacer les anciens cours de littérature... Ils préparent bien à la profession d'écrivains. (Ibid., p. 25)⁷.

Depuis cette époque, selon les cas, trois types d'arguments sont employés séparément ou simultanément pour justifier cette nouvelle approche et en définir les objectifs :

Argument 1. L'insistance est mise sur les dimensions égalitaire et socio-culturelle sous-jacentes à ces ateliers qui abolissent les frontières entre écrivains et *écrivants*, en révélant la culture intériorisée que chacun ne peut manquer d'avoir (Roche *et al.*, 1993). C'est l'approche suivie par le GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle) créé après la Première Guerre mondiale et qui avait pour objectif de repenser le modèle éducatif.

⁶ Certains attribuent l'origine de ces ateliers à Anne Roche à Aix en 1968 (André, 1993) d'autres à Élisabeth Bing (Rossignol, 1996, p. 63). Cette dernière entreprit des ateliers avec des enfants, dans un Institut Médico Pédagogique en 1969, qui furent les premiers à porter spécifiquement le terme « Ateliers d'écriture » : « *C'est ainsi qu'à l'instar des ateliers de peinture et de menuiserie, du fond de la petite école en 1969, je voulus appeler ce lieu bien physique de production et de travail du texte un atelier d'écriture.* » (Bing, 1992, p. 60). Cette expérience fut relatée dans son livre *Et je nageai jusqu'à la page* paru en 1976.

⁷ Isabelle Rossignol nous apprend que ces ateliers d'écriture, descendants des groupes de conteurs ou de séances de lecture, se déroulent encore actuellement essentiellement dans le cadre oral : « Les séances d'écriture sont en effet des séances de lecture où les étudiants viennent lire leurs propres manuscrits ou le manuscrit d'un autre devant un public d'étudiants. » (*Ibid.*, p. 22).

Freinet, Langevin Wallon ont en leur temps adhéré à ce projet. À l'instar de Freinet, le GFEN défendait l'idée que l'on apprend à lire en écrivant.

Dans cette exploration et cette diversité, deux concepts sont cependant communs : le « Tous capables » et la théorie de construction des savoirs : l'auto-socio-construction. (Rossignol, 1996, p. 69)

Ce groupe n'est pas sans lien avec le réseau d'éducation populaire Peuple et Culture, existant depuis plus de 50 ans et qui comprend 30 associations. Sa diversité est au service d'une philosophie commune : la lutte contre les inégalités culturelles et pour le droit au savoir tout au long de la vie.

En ouvrant leur porte à des publics diversifiés et souvent très éloignés de l'univers de l'écriture, en leur donnant les moyens de se réapproprier la langue, les responsables de la Boutique s'inscrivent dans un mouvement citoyen dont l'esprit est ainsi résumé par Hervé Piekarski : "*Les mots sont à tous*" (www.peuple-et-culture.org).

Argument 2. D'autres types d'ateliers insistent plutôt sur la dimension subjective qui se trouve impliquée dans l'écriture. Selon ses tenants, le paradigme de l'atelier d'écriture libère la possibilité d'expressivité (Bing, 1992) et c'est cet objectif qui est essentiellement visé. On a pu lui reprocher une dérive possible vers une démarche thérapeutique. Selon Isabelle Rossignol, ce fut surtout le cas de la démarche d'Elisabeth Bing :

Elle s'en est détournée [des pratiques courantes du cours de français] en se centrant sur le sujet, en tentant de le toucher, de le faire « trembler jusqu'en ses racines » afin qu'il retrouve l'identité de son langage et qu'« il tire le fil par la plume ». Pour tirer ce fil elle a utilisé les mythes. (Rossignol, 1996, p. 63)

D'autres, comme Annie Ernaux, soulignent la nécessité de l'authenticité. Tous les romans d'Annie Ernaux sont de petits livrets au contenu brut. L'histoire de son père (*La place*, 1984), de sa mère (*Une femme*, 1989, *Je ne suis pas sortie de ma nuit*, 1997), de sa Normandie d'après-guerre. Elle y revient toujours, c'est la seule chose qui l'intéresse : le récit intime de sa vie (Jana Roy sur internet). La réparation narcissique par l'écriture de texte en est une conséquence sinon un objectif explicitement visé.

Argument 3. Aux antipodes de ce courant se trouvent les écrivains de *la Littérature Potentielle* opposés à « une conception de la littérature encore toute livrée aux effusions romantiques et à l'exaltation de la subjectivité » Oulipo (1973, p. 32). Dans les ateliers d'écriture qui correspondent à cette approche, les participants ont demandé « *d'écrire des histoires qui ne partiraient plus d'eux-mêmes* » (Rossignol, 1996, p. 251). L'insistance porte essentiellement

sur les effets stimulants de ce dispositif quant à la création littéraire et sur le rôle formateur de ces ateliers où l'essentiel réside plus dans le jeu des mots (l'aspect signifiant) que dans les idées (l'aspect signifié). Les règles de production littéraire proposées sont destinées, non pas à encourager l'expressivité ou l'expression de l'authenticité, mais au contraire à en détourner l'écrivain en lui imposant toutes sortes de contraintes (stylistiques, morphologiques, syntaxiques, alphabétiques etc.). "*Se défaire de la difficulté de mettre en mots et ouvrir les portes de l'imaginaire*" (Desvignes, 2000, p. 35). En orientant sur la forme, sur le signifiant, on libère l'imagination. On place le travail formel avant l'inspiration pour mieux la susciter cependant. En 1985, eut lieu la création du Centre d'Aleph réunissant enseignants de Lettres, formateurs et écrivains autour de réflexions sur ces ateliers : l'atelier d'écriture est au service de la création littéraire. Précurseurs et continuateurs dans ce cadre, l'OULIPO⁸, les figures de styles de Queneau (1947), les écrits de Tardieu (1987)⁹, les sketches de Devos (1989)¹⁰ et les petits textes de Reboux et Muller (1964) qui ont fait l'éloge du plagiat : « à la manière de ». Tout récemment sur internet, l'OUGRAPO (2003)¹¹ propose une démarche semblable à propos de la grammaire :

« Nous explorons une autre voie, cependant, que la description plaisante de la grammaire existante : il s'agit bel et bien, à la manière du « surjonctif » de Queneau, de créer des éléments qui n'existent pas, mais pourraient exister, et dont la rareté ou les subtilités d'emploi expliquent sans doute qu'ils aient échappé à la sagacité des linguistes et grammairiens. »

Signalons les activités que le Mouvement Peuple et Culture poursuit, notamment à Montpellier. Depuis 1992, la Boutique d'écriture ouvre ses portes chaque jour place Uranus, dans le quartier de la Paillade au nord de Montpellier. Pour Line Colson, responsable de la Boutique, "l'écriture en liberté surveillée", c'est-à-dire guidée par des consignes précises, permet de faire naître des phrases et des idées inattendues. Une fois écrits, les textes sont lus puis commentés en groupe.

⁸ Ouvroir de Littérature Potentielle. Ce groupe a été fondé en 1960 par François Le Lyonnais, deux mois après le colloque de Cerisy consacré à Raymond Queneau sous le titre : *Une nouvelle défense et illustration de la langue française*. L'objectif de ce groupe reste la création littéraire mais à travers de nouvelles structures. Une sorte d'anthologie de la littérature expérimentale a été ainsi rassemblée dans lequel le poème de Victor Hugo *je rime à dait* figure naturellement.

⁹ Tardieu J., 1987 : particulièrement : *un mot pour un autre ; finissez vos phrases ; les mots inutiles : ce que parler veut dire*.

¹⁰ qui construit la plupart de ses textes humoristiques autour de l'homophonie de ses éléments, ce qui ne manque pas de créer un absurde poétique.

¹¹ Ouvroir de Grammaire Potentielle : <http://www.langue-fr.net/ougrapo/ougrapo.htm>

Devignes (2000) décrit comment elle a repris cette approche dans le cadre scolaire avec des enfants étant entrés dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture : en collège (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) mais aussi en classes primaires (dès le CE2) et même avec des élèves de CIPPA (à Aix-en-Provence, dans un Dispositif d'Insertion DJEN). Son travail avec eux l'a conduite, elle aussi, à souligner le rôle bénéfique de l'écriture sous contrainte formelle dans la création de textes :

La contrainte formelle est souvent utilisée en ouverture comme une manière de se défaire de la difficulté de mettre en mots et ouvrir les portes de l'imaginaire. Elle oriente l'attention vers la forme et libère ainsi l'imagination. (Ibid., p. 35)

Même si elle insiste sur l'enjeu « réconciliation avec la langue », elle ne peut que constater les effets subjectifs de cette approche. Avec les élèves de CIPPA, elle constate longuement les changements obtenus dans ces ateliers d'écriture qui dépassent de loin la réconciliation avec la langue :

Ces élèves de CIPPA que l'on dit si difficiles à « canaliser », à intéresser étaient toujours à l'heure, toujours polis, toujours partants pour écrire. Je sais qu'il est difficile de le croire. Et ça paraît incroyable parce qu'eux-mêmes ne croyaient plus en eux depuis longtemps. (Ibid., p. 135)

On retrouve donc explicitement évoquées, pour ces élèves en graves difficultés scolaires les retombées identitaires et affectives des ateliers d'écriture. Bing les avait placées au cœur des enjeux de ses ateliers, jugeant ces retombées essentielles.

Que les ateliers d'écriture aient des effets favorables dans le domaine de la subjectivité est sans doute très important, d'autant plus qu'il y a tout lieu de croire que les dimensions subjectives créent aussi le contexte primordial des acquisitions et du rapport au savoir. C'est ce que nous ont montré les études, notamment de psychanalystes tels que Bergès *et al.* (1993), Bergès (2003), Cordié (1993) et Tabouret-Keller (2000), de psychopédagogues (Strauss, 2002) mais aussi de pédagogues (Lhéritier, 2002 ; de Peslouan, 2001).

Les ateliers d'écriture que j'ai proposé d'installer dans des classes maternelles et en début d'apprentissage de la lecture et de l'écriture répondent sans doute aux trois types d'arguments. L'école qui se veut organisée autour des acquisitions (prévues par des programmes scolaires, dûment fixés au niveau national) n'est pas le lieu de l'effusion (de qui que ce soit) et encore moins le lieu d'une demande d'effusion. S'il y a un questionnement adressé à l'enfant, c'est autour des apprentissages qu'il se fixe. Il me semble essentiel que les élèves puissent livrer en toute authenticité et naïveté leurs

conceptions à l'égard de l'écrit à un enseignant curieux de l'apprendre. Cette curiosité pour le savoir de l'autre (celle de l'enseignant pour la production de l'enfant) n'est sans doute pas sans effet sur le désir de savoir que l'enfant peut avoir ou non. La position didactique suppose en effet que la curiosité de l'élève à l'endroit des savoirs scolaires existe ou bien qu'il appartient au savoir-faire pédagogique de le déclencher. Dans l'atelier d'écriture il n'est pas question de procédures pour déclencher un désir de s'approprier puisque l'enseignant n'enseigne pas mais attend que l'élève prenne la parole en écrivant. Il reçoit sans mot dire cet écrit (pas d'évaluation, ni de commentaire). J'ai fait l'hypothèse que cet enseignement *à l'envers* où l'enseignant occupe une place de demande de savoir peut permettre de changer le rapport de l'enfant au savoir scolaire. Il reste que ces écrits sont une tentative de mise en forme (un travail formel, donc pour l'élève) d'un énoncé décrété par l'enseignant qui l'impose. L'élève ne peut pas choisir le texte à écrire ; il n'a pas à l'imaginer. Donner la possibilité de proposer le texte oral et de l'écrire c'est d'abord solliciter l'enfant sur le plan subjectif (livrer une pensée) et ensuite faire appel à ses conceptions sur les relations entre le texte oral et le texte écrit. Le type d'atelier d'écriture proposé tient à ne pas installer l'enseignant dans une situation où il serait curieux des pensées imaginaires de l'enfant ; ce qui est visé est une conception à l'égard de l'écrit. Je n'exclue pas non plus le niveau cognitif. Lors de l'atelier d'écriture, l'élève est invité à mettre en œuvre ses conceptions pour écrire ce qui constitue un travail d'élaboration. Ce travail n'est pas un entraînement (au sens d'apprendre par exemple des correspondances son/lettre) mais sollicite les savoirs de l'élève qui, en tentant d'écrire, achoppe sur leurs contradictions. Comme l'a bien décrit Emilia Ferreiro, ces dernières apparaissent lors de leur mise en pratique dans l'écriture¹². C'est en construisant son écrit que l'élève s'approprie ses règles de construction.

1.2. Ateliers d'écriture en classes maternelles

Si la première période de ces ateliers d'écriture a été, et est toujours, très tournée vers la création littéraire (que ce soit pour un public adulte ou de jeunes enfants), depuis 10 ans maintenant sont apparues des expériences pédagogiques utilisant le paradigme d'atelier d'écriture avec des enfants qui ne savent pas encore lire et écrire.

¹² Une élève peine depuis un bon quart d'heure sur l'écriture d'un mot comportant deux fois le même son. Interrogée par la maîtresse, elle dit : « j'entends deux fois O mais je l'ai déjà utilisé, je ne peux plus l'écrire ». (Denise Agenet, une enseignante de Grande Section maternelle à Marseille ; communication personnelle).

Nous mettrons à part la « recherche-action » conduite par une équipe de l'INRP dans les années 1996 à 1999 (de la Grande Section au CE1) et portant sur la construction progressive des compétences en langage écrit. Les objectifs sont nettement didactiques et les supports de recherche sont différents de ceux utilisés dans les ateliers d'écriture (Brigaudiot et Goigoux, 1998 ; Brigaudiot, 2000).

À Aix-en-Provence et Marseille

Dès 1994, un atelier d'écriture a été proposé et suivi dans deux classes de Cours Préparatoire d'une école située en Zone d'Éducation Prioritaire à Marseille. L'expérience a pu se poursuivre dans une autre école en quartiers difficiles de Marseille (école de la Soude) ; elle a impliqué une classe de Grande Section maternelle et deux classes de Cours Préparatoire : cette étude confirme que l'entrée dans l'écrit passe par une phase de transcription qui en constitue un premier aboutissement (Pallaud, 2002). L'oralisation de l'écrit n'est pas le point de départ dans l'appropriation de l'écriture mais une acquisition. L'enfant ne passe pas de l'oral à l'écrit mais de l'écrit à l'oralisation de son écrit.

À ce courant, appartient également l'expérience de Corinne Lhéritier (2002) qui décrit un atelier d'écriture ouvert en 1993 et 1994 en Petite et Moyenne Section à Aix-en-Provence. Le nombre de places est limité à six et il n'y a aucune contrainte de participation. Les enfants peuvent écrire des histoires, des mots, des noms ; mais ce n'est pas un atelier de dessin.

Il ne s'agira pas d'apprentissage du graphisme mais d'une approche de l'écriture, de son contenu, de son sens, avant d'être tenu par des obligations d'apprentissage. (ibid., p. 6)

Les écrits de ces enfants seront lus par eux-mêmes (« *Eux seuls peuvent le faire... pas question de les leurrer* », *ibid.*, p. 7). Les observations et descriptions de ces productions enfantines confirment les propos d'Emilia Ferreiro sur l'antériorité des apprentissages sur l'écrit : les enfants très tôt signent ou légendent volontiers leurs dessins. Pour elle également, l'atelier d'écriture précède les apprentissages obligatoires : "*Vous avez une écriture mais elle n'est pas lisible par tous.*" (*ibid.*, p. 21). Si les effets de ce paradigme institué dans le cours de la classe ne sont pas évalués, sa pertinence est clairement située dans une approche plus globale :

Il me semble illusoire de ne pas le [l'atelier d'écriture] relier à la structuration de la personne. Cette activité qui implique l'enfant en tant que personne n'est concevable que dans une classe où l'enfant est accueilli en tant que sujet. (ibid., p. 21)

À Cagnes, Cannes, Mandelieu et Nice

Dans le même esprit, des ateliers d'écriture ont été ouverts en classes maternelles à Cagnes, Cannes, Mandelieu et Nice dont les effets ont été décrits par de Peslouan (2001).

Notre choix méthodologique, socio-cognitif et constructiviste, mais aussi – comme nous l'avons indiqué – socio-affectif dans la suite des travaux de R. Diatkine nous conduit à proposer trois axes d'une pédagogie en maternelle :

- plaisir de lire et d'écrire ;
- conduite de lecteur et culture de l'écrit ;
- conceptualisation des écrits. (ibid., p. 23)

Une étude longitudinale est conduite de la Petite à la Grande Section chez des enfants ayant des difficultés de séparation ; une évolution positive est constatée chez 12 (sur 19) d'entre eux en liaison avec les ateliers d'écrit.

C'est ainsi notamment qu'il existe un lien entre la non-lecture au CP et les difficultés à se situer dans sa propre histoire (filiation et fratrie) en maternelle. La construction du savoir-lire passe alors par la reconstruction de ses repères personnels. (de Peslouan, 2001, p. 16).

Selon cette étude longitudinale, les effets des ateliers d'écriture (insérés il est vrai dans d'autres innovations, dans le domaine de l'incitation à la lecture et la familiarisation avec l'écrit et les livres), sont particulièrement nets dans les classes dont le recrutement socio-culturel est hétérogène et celles où les élèves d'origine étrangère ou les élèves en difficulté sont assez nombreux.

1.3. Introduction à notre atelier d'écriture à Avignon

Notre dispositif correspond à ce que Corinne Lhéritier a nommé « *une écriture commandée* » et de Peslouan « *l'écriture inventée* »¹³. L'élève n'a pas le choix du texte à écrire. L'activité ne consiste pas à écrire un texte libre. Au contraire, des termes très précis sont proposés et l'élève est invité instamment à en tenter l'écriture. Il arrive bien sûr que l'enfant choisisse d'écrire un autre mot (généralement synonyme) mais cela ne correspond pas à la règle qui lui a été donnée. De même, ce n'est pas un moment de dessin, les enfants le savent bien, ce qui n'empêche pas certains d'entre eux de colorier ou de copier l'image proposée.

D'un point de vue linguistique, l'enjeu des ateliers d'écriture est de focaliser sur la construction de textes et non pas sur la maîtrise de l'orthographe, des conjugaisons, de la

¹³ Francine Attardo-Sauvier qui a collaboré à notre recherche dans une école de Marseille (CP de la Soude) nommait cette activité dans le cadre d'un atelier d'écriture : *l'écriture des mots inconnus*.

grammaire des textes, des styles ou sur l'expression. L'activité métalinguistique est particulièrement encouragée. On sait (Bonnet et Tamine-Garde, 1984 ; Brigaudiot et Goigoux, 1994) que l'activité métalinguistique est loin d'être absente des énoncés oraux chez l'enfant et cela précocement. Dès 2 ans, l'enfant prend conscience de son rôle de locuteur, observe ses propres comportements linguistiques et se réfère à eux. L'atelier d'écriture s'appuie sur cette activité métalinguistique en la suscitant sur les énoncés écrits¹⁴. Les travaux d'Emilia Ferreiro (1988) ont montré qu'elle pouvait être précoce et rendre compte des conceptions enfantines sur l'écriture et les écrits. Ces conceptions évoluent pour donner à l'activité d'écrire une fonction de transcription. Si cette période doit être dépassée pour permettre d'entrer dans le système scolaire de l'écriture (avec ses règles d'orthographe), elle reste le recours pour l'adulte même lettré, dans les cas de lexique spécialisé inconnu ou de noms propres. Elle apparaît également chez le transcripateur confronté parfois à des situations homophones. Les travaux du Groupe Aixois de Recherche en Syntaxe sur le français parlé, n'ont cessé de mettre l'accent sur ces points de défi à la transcription (Bilger *et al*, 1996 ; Pallaud et Savelli, 2001). Les difficultés rencontrées alors ne sont pas différentes de celles sur lesquelles l'enfant trébuche.

Cette approche, en effet, donne la parole à l'enfant même si cette prise de parole concerne le signifiant (le signifié ayant été imposé). L'enfant ne s'exprime pas au sens où il communiquerait son texte puisque justement le texte est imposé. Il exprime ses savoirs sur l'articulation entre ce qui est dit et ce qui est écrit, sur ce qui fonde l'écriture (peu importe que le savoir en question ne soit pas canonique). Le dévoilement à lui-même et à l'enseignant de ses savoirs a un effet subjectif, en dehors même de l'effet d'appropriation de l'écrit (en tant qu'outil langagier) ; cet effet vient en plus et n'est pas des moindres.

L'atelier d'écriture offre une situation où la relation enseignant-élève, dans ce moment-là, est renversée. L'enseignant ne transmet pas un savoir. Il propose un dispositif où il ne transmet pas de savoir (ni enseigner, ni corriger, ni conseiller, ni sanctionner). Il a donné une règle de fonctionnement : « *ici, dans ce moment-ci, on écrit un mot ou une phrase précise* ». Ce qui est produit est rendu à l'enseignant. C'est l'élève qui est alors détenteur d'un savoir que l'enseignant observe et recherche. Cette curiosité lui permettra de connaître les étapes par lesquelles l'élève passe. C'est une position de non-savoir, mais surtout d'*ignorance active*, selon la formule de Pommier (1987, p. 33) : celle du chercheur qui ne sait pas *a priori* et qui

¹⁴ lorsque c'est possible, bien sûr. Une enseignante de Grande Section (Ghislaine Bonin, école des Grands Cyprès à Avignon) a complété les séances d'atelier d'écriture par des séances où les élèves étaient invités à examiner les différentes solutions écrites d'un même mot trouvées dans leur classe.

part à la découverte, ici de chacun des élèves. Cet insu du maître n'est pas le non savoir théorique mais sa mise entre parenthèses qui va seul permettre à l'élève de partir à la recherche de ce qu'il ne sait pas. Qu'il puisse supporter que l'élève, éventuellement et apparemment, écrive « à toute allure, n'importe quoi », est une expérience subjectivement importante pour l'élève. Un jour, à son rythme, il se décide « à parler » ; il se risque à écrire avec ses forces et ses outils.

2.1.Méthodologie de ces ateliers d'écriture

Les séances d'atelier d'écriture sont hebdomadaires ou bimensuelles (selon les classes) et se déroulent en deux temps. Dans un premier temps, l'enseignant nomme les dessins ou photos tracés sur la feuille et vérifie que tous les enfants connaissent ces noms (lexique oral)¹⁵. Le choix du lexique est laissé aux enseignants. Dans le deuxième temps, les enfants ont pour consigne d'écrire le nom qui correspond à chaque dessin. Ces mots n'ont pas fait l'objet d'un apprentissage préalable et aucun modèle n'est et ne sera fourni à l'élève. Au début, certains enfants déclarent qu'ils ne peuvent pas le faire parce qu'ils n'ont pas appris. Il leur est répondu qu'ils écrivent comme ils le pensent. Très vite, la plupart des enfants abandonnent cette position et écrivent volontiers. C'est même une des caractéristiques qui les distingueront des élèves des autres classes (Pallaud et Attardo-Sauvier, 2000).

On obtient ainsi pour chaque enfant l'évolution de ses conceptions à l'égard de l'écrit au fur et à mesure que se déroulent les ateliers d'écriture. Chaque enseignant a reçu un modèle de relevé pour recueillir l'évaluation de ces conceptions et de leur progression (conf. plus loin les méthodes d'analyse). Si les dates de naissance sont conservées, les fiches ainsi obtenues sont rendues anonymes et identifiables par leur numéro. Cette procédure permet de retrouver de quel élève il s'agit et d'échanger des informations.

Huit grilles ont été ainsi obtenues. Au total, **139 évaluations** individuelles (139 élèves) ont été retenues pour l'étude¹⁶. Chaque évaluation individuelle porte selon les cas (en fonction des séances d'atelier d'écriture dans les différentes classes) sur un nombre de **5 à 27 séances**. Le nombre des séances varie d'un type de classe à un autre :

En Cours Préparatoire : 22 et 27 séances.

En Grande Section : 9 à 10 séances.

En Moyenne Section : 5 à 19 séances.

¹⁵ Certains enseignants demandent aux élèves de nommer les images proposées et de s'entendre sur le nom finalement retenu.

¹⁶ Total des élèves concernés: 146 sur lesquels 139 seulement auront leurs écrits évalués, les 7 autres étant partis en cours d'année.

Nous avons souhaité laisser aux enseignants qui participaient à cette recherche toute latitude sur la fréquence et la durée dans l'année de ces ateliers. Nous pensions, en effet, qu'ils étaient mieux à même de se rendre compte si la périodicité proposée (toutes les semaines ou tous les quinze jours) pouvait être maintenue. Il ne s'agissait pas d'alourdir les charges de l'enseignant mais au contraire de proposer un outil de remédiation que nous allions évaluer. Chaque enseignant était donc libre d'utiliser cet outil selon l'évolution de sa classe. Seul l'enseignant peut sentir la lassitude de l'élève ou au contraire son intérêt.

Méthodes d'analyse

L'analyse des écrits fournis par les enfants a été faite conjointement avec les enseignants. Elle a suscité de nombreuses discussions, cas par cas, lors de rencontres mensuelles. Cette collaboration permet aux enseignants, en les associant à l'élaboration de l'étude, de ne pas être de simples aides techniques et exécutantes, mais d'entrer pratiquement dans les perspectives théoriques.

Il reste que la responsabilité de l'analyse revient au chercheur qui a tranché lors d'hésitations sur l'évaluation des écrits.

La grille que nous avons utilisée est très proche de celle qu'a fournie Emilia Ferreiro (1982).

Grille d'analyse des écrits

1a	Dessin sur la ligne tracé pour l'écriture dans la feuille
	Un trait unique ondulant à peine
1b	Écriture primitive (éléments discrets ou quasi discrets)
	ligne de boucles attachées
	ligne d'éléments divers et discrets (vaguelettes, etc.)
2	Écritures fixes : lettres du prénom
	autres lettres
3	Écritures à variations : lettres du prénom
	lettres diverses
	Écritures non conventionnelles :
	Présence de chiffres (<i>recette</i> = RE7)
4	Accrochage sonore sur un seul phonème
5 à 6	Accrochage sonore sur deux phonèmes
7	Écriture syllabique stricte
8	Début d'écriture phonético-syllabique
9 à 10	Transcription avec une ou deux erreurs
11	Bonne transcription
12	Approche orthographique avec erreurs
13	Bonne orthographe

3. Analyse quantitative des résultats

3.1. Évolution des écrits produits par les élèves en Moyenne Section, Grande Section et Cours Préparatoire

Afin de ne pas alourdir la synthèse, seuls les diagrammes illustrant les résultats en octobre et en fin d'année sont présentés ici. La totalité des résultats (données brutes et pourcentages) au début, au milieu et en fin d'année est fournie dans le rapport final (Pallaud, 2002 b). La discussion portera cependant sur la totalité des résultats.

Remarque méthodologique :

Nous avons choisi de ne pas constituer de groupe témoin qui réunirait les élèves de classes appartenant au même secteur. Pour le constituer, il aurait fallu choisir des classes dont la pédagogie garantirait l'absence de recours à des ateliers d'écriture. Il ne nous a pas paru souhaitable de rechercher des enseignants qui s'engageraient dans cette étude et qui assureraient l'absence de recours à un atelier d'écriture.

Le groupe témoin que nous avons employé est la classe suivante lors de la période d'octobre, autrement dit, les élèves qui n'ont pas encore eu d'atelier d'écriture mais qui en auront.

- pour les enfants de Moyenne Section en **juin 2002**, les enfants-témoins sont les élèves de Grande Section au mois d'**octobre 2001** de la même année.

- pour les élèves de Grande Section en **juin 2002**, le groupe témoin correspond aux classes de Cours Préparatoire d'**octobre 2001** de la même année.

Dans ces conditions, le seul constat d'une évolution lors de l'année scolaire peut être imputé aussi bien au travail scolaire que résulter de l'atelier d'écriture. On ne peut pas départager ces deux influences. En revanche, la différence observée entre les résultats en juin et ceux du mois d'octobre pour la classe suivante peut, raisonnablement, être due aux effets de l'atelier d'écriture.

3.1.1. Moyenne Section (figure 1)

Les écrits produits dans les trois classes sont rassemblés et constituent les résultats en Moyenne Section. Pour deux classes de Moyenne Section, les ateliers d'écriture n'ont pas été poursuivis au-delà du mois d'avril. Pour la troisième classe, le dernier atelier d'écriture a eu lieu lors du mois de juin. Au total, le nombre des écrits analysés pour les Moyennes Sections est 39 en octobre et 38 en avril ou juin.

Au mois de juin, les quelques rares réponses D (dessins) présentes en octobre ne sont plus observées. De même, les réponses de niveau 1, qui constituaient presque la moitié des

réponses en octobre, diminuent de moitié en janvier et ne constituent plus que 16 % des écrits au mois de juin.

Les réponses de niveau 2 restent à peu près aussi nombreuses et constituent un quart des écrits faits en octobre, janvier et en juin.

Si, en octobre, seuls 20, 5% des élèves produisaient des écrits de type alphabétique (niveau 3, 4 ;5 et 6 ;9), en juin, ce pourcentage a beaucoup évolué puisque 61% des élèves ont produit des graphismes alphabétiques. Cette évolution était déjà présente en janvier puisque 52% des écrits fournis appartenait à cette catégorie.

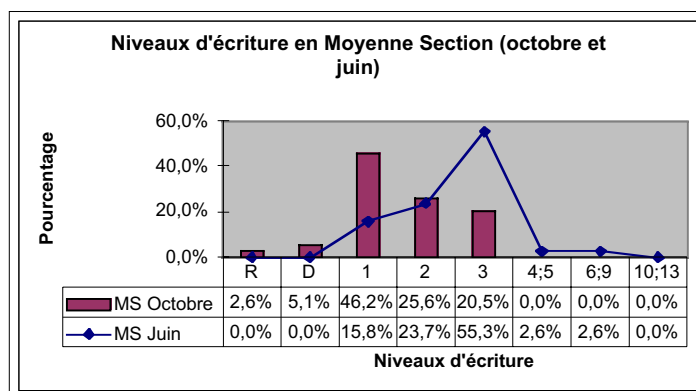


Figure 1
Évolution des pourcentages d'écrits produits par les élèves des trois classes de Moyenne Section

L'hétérogénéité des résultats reste cependant importante dans cet ensemble de classes (à l'intérieur des classes également). De plus, la diversité est très différente en janvier et en juin. On retrouve en juin des écritures de tous les niveaux puisque certains élèves présentent encore des écrits de type primitif. Le "poids" de cet ensemble s'est toutefois déplacé depuis les écrits de niveau 1 et 2 (71%, en octobre) dans ceux de type alphabétique (61%, en juin).

En juin, 6% (deux enfants) des élèves commencent à accrocher leurs écrits à la forme sonore des mots. Un enfant est entré dans l'oralisation de ses écrits dès janvier et cela en produisant des écrits rendant compte de plusieurs phonèmes (niveaux 6 à 9). Il restera le seul dans ce cas. Ce n'est qu'au mois de janvier ou février qu'un autre enfant commence à oraliser son écrit ; il en reste toutefois au début de cette période puisqu'il ne dépasse pas les niveaux 4 ou 5.

Reste à savoir si les résultats obtenus en Moyenne Section à la fin de l'année scolaire permettent d'en conclure que ces classes qui ont suivi un atelier d'écriture seront des classes de Grande Section différentes lors du mois d'octobre suivant. Nous verrons ce qu'il en est lorsqu'on compare les résultats de ces classes en juin 2002 à ceux des classes de Grande Section en octobre 2001.

3.1.2. Grande Section (figure 2)

Les écrits produits dans les trois classes sont rassemblés et constituent les résultats en Grande Section. Les ateliers n'ont pas été poursuivis jusqu'à la même période : seule une Grande Section a poursuivi jusqu'en juin ; les autres ont pu conduire ces ateliers jusqu'en avril et mai. Au total, le nombre des écrits analysés pour les Grandes Sections est 54 en octobre et 56 en avril, mai ou juin.

Les réponses primitives (D, niveaux 1 et 2) présentes en octobre (cas de 9 enfants ; 15%) disparaissent totalement dès janvier. Ce seul fait assure une certaine homogénéité des niveaux dans ces Grandes Sections et cela dès le mois de janvier, fait que de Peslouan (2001) a souligné.

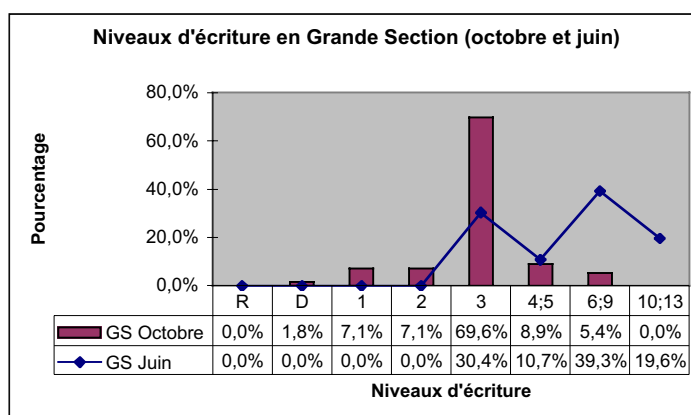


Figure 2
Évolution des pourcentages d'écrits produits par les élèves des trois classes de Grande Section

Si l'éventail des réponses produites par les élèves en octobre était large (donc témoignait d'une grande hétérogénéité), l'essentiel des écrits (70%) appartenait cependant à la catégorie 3 (l'oralisation des écrits n'a pas lieu). Ce pourcentage est resté le même (63%) en

janvier et baisse très sensiblement par la suite ; en juin il est de 30% ; mais cela se fait au profit des écrits attestant d'un accrochage sonore.

Du point de vue de l'accrochage sonore, la situation a beaucoup évolué. En octobre, seuls 14% des élèves construisaient ou commençaient à construire leurs écrits sur la forme sonore du mot. Dès janvier, cette proportion s'élève à 38% et atteint 70% en fin d'année. Parmi cette dernière catégorie d'enfants 20% sont de bons transpositeurs, et même certains ont une bonne orthographe. Il n'y en avait aucun au mois d'octobre et seulement 4% en milieu d'année.

En conclusion, les élèves de ces grandes sections abandonnent rapidement des écrits de type primitifs et produisent tous dès janvier des réponses de type alphabétique. Sous ce rapport, les classes sont beaucoup plus homogènes à la fin de l'année.

Si pour un certain nombre d'élèves, le lien avait été fait entre leur écrit et la forme sonore du mot, ce chiffre double au moins en janvier. En fin d'année, les deux tiers des élèves de Grande Section relient leur écrit à une forme sonore ; un cinquième des élèves sont même de bons transpositeurs.

3.1.3. Cours Préparatoire (figure 3)

Les écrits produits dans les trois classes sont rassemblés et constituent les résultats en Grande Section. Dans les Cours Préparatoire, les ateliers d'écriture ont été poursuivis jusqu'en juin. Au total, le nombre des écrits analysés pour les Cours Préparatoires est de 43 en octobre et 44 en juin.

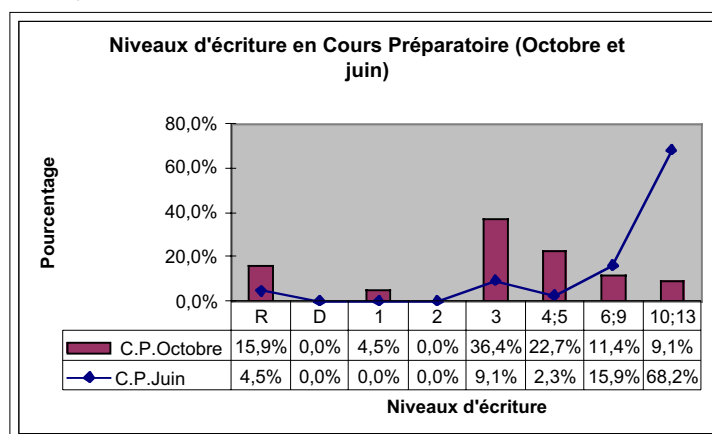


Figure 3
Évolution des pourcentages d'écrits produits par les élèves des deux classes de Cours Préparatoire

En octobre, le groupe d'élèves était très hétérogène puisque les écrits produits se distribuaient depuis les catégories "refus d'écrire" jusqu'à de bonnes transcriptions (niveau 10 à 13) voire des écritures orthographiques. À la fin de l'année scolaire, les résultats sont beaucoup plus homogènes et l'entrée dans l'oralisation largement majoritaire (86%).

En octobre, les refus d'écrire ne sont pas exceptionnels (16%) et l'argument avancé par l'élève "*je ne sais pas écrire*" n'est, sans doute, pas surprenant dans la classe où "*on apprend à lire et écrire*". On retrouve même des refus d'écrire chez un élève lors du mois de juin. En début d'année scolaire, les dessins ou écrits de type primitif sont absents ou rares (4,5%). On les retrouve en janvier, mais ils ont disparu totalement au mois de juin. L'essentiel des réponses produites en octobre (80%) sont des écrits faisant appel à des lettres alphabétiques ; ce chiffre augmente encore en janvier (91%); en juin, il atteint 95%.

Mais si les écrits des élèves, en octobre, relevaient des niveaux 3 (37%) ou des débuts de l'oralisation (niveau 4 à 5 ; 23%), il n'en est plus de même au mois de janvier et encore moins en juin. La proportion d'écrits appuyés sur la forme sonore du mot atteint 86% dès le mois de janvier et reste identique en juin. Ce qui change entre ces deux périodes de l'année tient à l'entrée dans une bonne transcription. En milieu d'année, un tiers des élèves (32%) sont de bons transpositeurs ; à la fin de l'année, deux tiers des élèves sont dans ce cas-là.

4. Comparaison des performances des groupes 'Atelier d'écriture' *versus* 'Sans atelier d'écriture'

L'objectif des comparaisons suivantes est d'établir si, à la fin de l'année scolaire (au mois de juin), les classes qui ont suivi un atelier d'écriture sont différentes de celles qui n'en ont pas encore eu (période d'octobre de la classe suivante). Et si des différences sont constatées, en quoi elles consistent.

Notre hypothèse est que ces ateliers peuvent être considérés comme des outils de remédiations. Cependant, ils ont ceci de particulier qu'ils ne constituent pas un moment où l'enseignant "enseigne" et dispense un savoir. L'atelier d'écriture fournit des conditions qui permettent à l'élève de s'essayer à écrire avec ses conceptions, ses savoirs et son désir d'en apprendre quelque chose. Par hypothèse donc, l'élève qui a participé à un atelier d'écriture n'est pas le même élève après.

Pour vérifier cette hypothèse, deux comparaisons sont proposées :

1- les écrits fournis en Moyenne Section au mois de **juin 2002** comparés à ceux fournis en Grande Section au mois d'**octobre 2001**.

2- Les écrits fournis en Grande Section au mois de **juin 2002** comparés à ceux qui ont été produits en **octobre 2001** au Cours Préparatoire.

Si les ateliers d'écriture ont un effet, les écrits des élèves de, par exemple, Grande Section en **juin** devraient être meilleurs que ceux des élèves de Cours Préparatoire en **octobre** de la même année scolaire. Si il n'y a pas d'effet, les performances devraient être au plus semblables puisque la Grande Section de juin sera le Cours Préparatoire de l'année suivante en octobre.

4.1. Comparaison des performances en Moyenne Section en fin d'année scolaire et celles des Grandes Sections durant le mois d'octobre (figure 4)

Cette comparaison permet d'observer si on peut constater des effets des ateliers d'écriture, autrement dit si d'un certain point de vue, les élèves de ces **Moyennes Sections en juin** sont différents des élèves arrivés **en octobre en Grande Section** (et qui n'ont pas encore eu l'expérience d'un atelier d'écriture).

Au mois de juin, en Moyenne Section comme en octobre en Grande Section, les écrits qui dominent sont de niveau 3. Cependant, ce type d'écrits chez les élèves de Moyenne Section reste inférieur à ce qu'on observe en Grande Section au mois d'octobre (respectivement 55% et 70 %). D'ailleurs les graphismes de type primitifs (40%) demeurent et sont plus nombreux qu'en Grande Section (14%). Il en était à peu près de même lors de la période de janvier en Moyenne Section.

Si on compare les nombres d'écrits alphabétiques (niveau 3 à 10 ;13) en Moyenne Section à la fin de l'année à ceux de la Grande Section en octobre, on constate une différence significative ($X^2 = 6,52$; d.d.l.= 1; $p < 0,02$). Cette différence n'est pas celle que nous attendions puisque les élèves de ces Moyennes Sections ne sont pas, sous ce rapport, meilleurs que les élèves de Grande Section en octobre. Ils sont même significativement moins bons.

Comment interpréter cette différence et que peut-on en conclure ?

Si les élèves de Moyenne Section ont nettement évolué au cours de l'année, il n'est pas possible d'affirmer si cela est dû aux séances d'atelier d'écriture, ou non. Ce résultat peut aussi ne relever que du travail normal en Moyenne Section. L'absence de groupe témoin (des élèves de Moyenne Section du même secteur scolaire et n'ayant pas eu d'atelier d'écriture cette année-là) empêche d'éliminer cette hypothèse.

Peut-on penser que les classes de Grande Section de cette année scolaire 2001-2002 ont été exceptionnellement bonnes et cela dès le mois d'octobre 2001 ? On ne peut ni l'affirmer ni l'infirmer. Les résultats ultérieurs aideront à trancher.

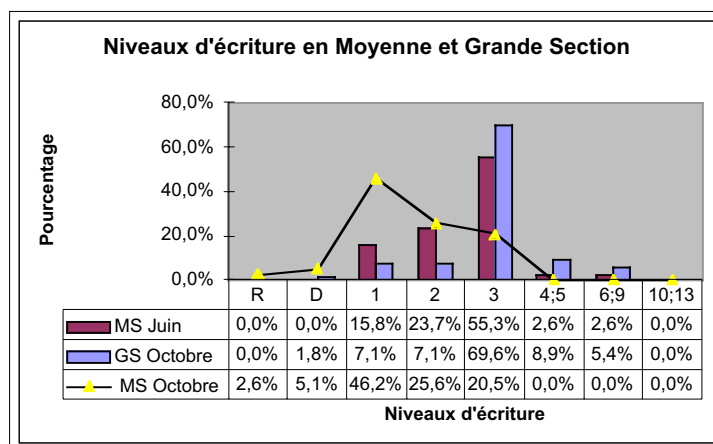


Figure 4
*Comparaison des performances en Moyenne Section durant les mois d'octobre et juin
avec celles des Grandes Sections durant le mois d'octobre*

4.2 Comparaison des performances en Grande Section durant le mois de juin et celles des Cours Préparatoires durant le mois d'octobre (fig. 5)

Comme précédemment, cette comparaison permet d'observer si, au mois de juin, on peut constater des effets des ateliers d'écriture, autrement dit si d'un certain point de vue, les élèves de ces Grandes Sections sont des élèves différents des élèves arrivés en octobre en Cours Préparatoire (et qui n'ont pas eu l'expérience d'un atelier d'écriture).

Si en juin les écrits produits en Grande Section sont tous de type alphabétique, il n'en est pas de même au Cours Préparatoire lors du mois d'octobre : 20% des élèves refusent de répondre à la consigne (15%) et 5% produisent des écrits de type primitif. Sous ce rapport, les classes de Grande Section sont devenues plus homogènes et seront de futurs Cours Préparatoires plus homogènes.

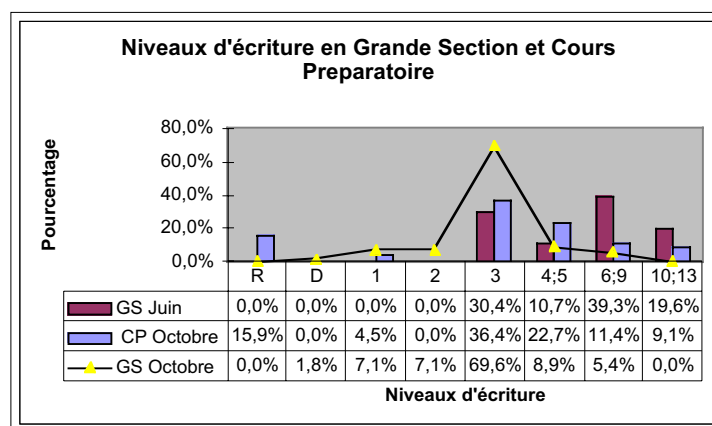


Figure 5
*Comparaison des performances en Grande Section durant les mois d'octobre et juin
avec celles des Cours Préparatoires durant le mois d'octobre*

Les résultats sur l'entrée dans une activité de transcription (autrement dit d'accrochage sonore pour les écrits) montrent une nette différence. Si on considère les écrits de type (4 ;5 jusqu'à 10 ;13), ils sont significativement plus nombreux¹⁷ en Grande Section ayant bénéficié d'un atelier d'écriture (scores du mois de juin 2002) qu'en Cours Préparatoire n'ayant pas encore eu d'atelier d'écriture (score du mois d'octobre 2001). Cette différence est encore plus nette¹⁸ si on ne considère que les écrits témoignant d'une entrée dans la transcription phonétique voire orthographique.

Si ce mouvement semble s'amorcer nettement dès le mois de janvier, il se développe surtout lors du deuxième semestre.

Il est raisonnable de penser que ces futurs élèves de Cours Préparatoire seront des élèves différents que ceux de l'année précédente (peut-être mieux préparés ?) pour les deux tiers d'entre eux, à l'entrée dans l'écrit.

5. Évolution individuelle à l'égard de l'écrit

Les résultats développés jusqu'à présent fournissent des indications statistiques sur les groupes d'élèves mais ne renseignent pas sur l'évolution de chacun des élèves. Autrement dit, les enfants progressent-ils tous vers l'oralisation dans leurs conceptions à l'égard de

¹⁷ (Khi2 = 7,08; d.d.l.= 1; p<0,01)

¹⁸ (Khi2 = 14,97; d.d.l.= 1; p<0,001)

l'écrit et cela en fonction de leurs débuts dans l'atelier d'écriture ? Le principe de cette analyse, plus clinique, est d'examiner le parcours individuel de chaque enfant et cela selon les classes fréquentées.

L'analyse des parcours individuels a été faite à partir de plusieurs constats :

- l'entrée ou non dans l'oralisation en fin de période (janvier ou juin) : OUI/NON
- la présence d'une évolution positive ou non des écrits produits : +/-¹⁹
- le niveau atteint en fin de période (janvier ou juin) : niveau inférieur à 6 *versus* niveau syllabique et plus (7 et plus) ; B/H

On obtient ainsi 5 catégories de situations :

- OUI H+ : écrits ayant progressé et niveau d'oralisation au moins syllabique
- OUI B+ : écrits ayant progressé et niveau d'oralisation au plus de niveau 6
- NON B+ : écrits ayant progressé et pas d'oralisation
- NON B= : écrits n'ayant pas progressé et pas d'oralisation
- NON B- : écrits ayant régressé et pas d'oralisation

Le tableau 1 rend compte de cette évolution pour les 137 élèves de ces trois types de classe.

En juin	Non B-	Non B=	Non B+	Oui B+	Oui H+	Total
Moyenne Section	1	10	26	1	1	39
Grande Section	0	8	8	6	32	54
Cours Préparatoire	0	4	1	1	38	44
Total	1	22	35	8	71	137

Tableau 1

Parcours individuels (progression ou non, oralisation ou non) des écrits en Moyenne et Grande Sections et en Cours Préparatoire (effectifs en juin 2002 ; n=137)

Un élève (tableau 1) régresse dans ses écrits lors de ces ateliers d'écriture (catégorie B-). Cela n'a été constaté qu'une seule fois lors du test de janvier et de juin et cela chez un élève de Moyenne Section qui ne reliait pas ses écrits à leur forme sonore.

¹⁹ La grille d'évaluation des écrits propose une évolution depuis le refus d'écrire en passant par la réponse « dessin », puis des écrits évoluant vers une transcription et même une écriture orthographique. L'évolution des écrits d'un élève est positive ou négative selon sa progression le long de cette échelle (depuis 'refus' jusqu'au niveau 13).

Lorsqu'il n'y a pas d'évolution des écrits (groupe B- et B=), cela ne concerne que la catégorie des élèves qui n'oralisent pas leurs écrits (Groupe NON). Lorsqu'un élève oralise son écrit, il progresse dans cette démarche.

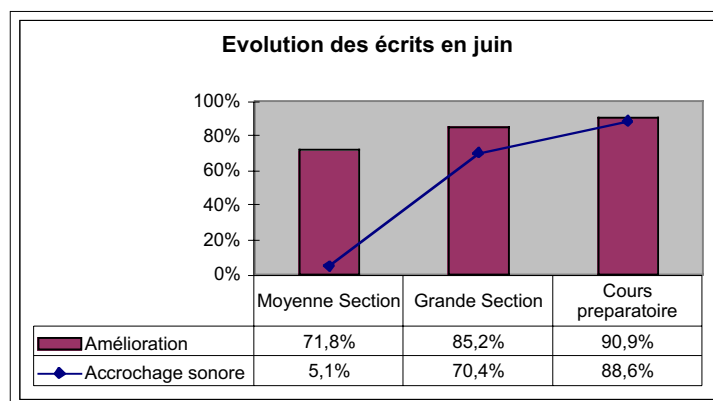


Figure 6
*Pourcentage d'élèves qui améliorent leurs écrits en juin
et pourcentage d'élèves qui relient leur écrit à une forme sonore (niveau 4 et plus)*

L'amélioration individuelle des écrits est dépendante du type de classe concernée. En juin (figure 6), on constate une dépendance qui était apparue dès le mois de janvier (Pallaud, 2002 a). En Moyenne Section, 28% des élèves n'améliorent pas leur stratégie d'écriture. En Grande Section, cette proportion tombe à 15%. En Cours Préparatoire elle n'est plus que de 9%.

L'effet est encore plus net si on regarde la proportion d'élèves qui oralisent leur écrit. Deux élèves oralisent leur écrit au mois de juin en Moyenne Section ; elle était semblable déjà en janvier 2002. Cette proportion est tout autre dans les classes de Grande Section et de Cours Préparatoire. Plus des trois-quarts des élèves en Grande Section et en Cours Préparatoire ont oralisé leurs écrits. Les résultats de janvier ont montré que si 80% des élèves du Cours Préparatoire oralisaient déjà leur écrit au mois de janvier, il n'en était pas de même en Grande Section où seulement 37% des écrits sont oralisés.

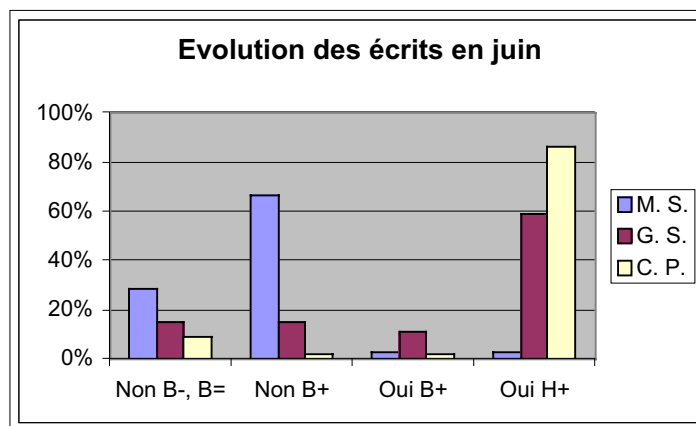


Figure 7
Pourcentage d'écrits en amélioration ou non (+ ou - et =) reliés ou non à la forme sonore du mot (OUI ou NON) dans les Moyennes et Grandes Sections et en Cours Préparatoire

Si on ne tient pas compte du type d'écrits obtenus en juin (accroché ou non à la forme sonore), on s'aperçoit (figure 7) que les élèves de Grande Section diffèrent nettement des élèves de Moyenne Section, mais sont proches des élèves de Cours Préparatoire : seuls 12% d'entre eux tout au plus n'améliorent pas leurs écrits (catégories B- et B=).

6. Comparaison des résultats des filles et des garçons

Des travaux récents ont insisté sur la suprématie des élèves filles dans le domaine scolaire (Baudelot et Establet, 1989 et 1992).

Nous avons regardé si nous retrouvions une distinction semblable dans les écrits produits par les élèves des Moyennes et Grandes Sections et ceux du Cours Préparatoire en octobre, en cours d'année (au mois de janvier) et à la fin de l'année (au mois de juin).

Les résultats montrent qu'il n'y a pas de différence entre filles et garçons sous ce rapport. Tout au plus peut-on déceler, en Cours Préparatoire, une tendance (non significative) chez les filles à produire des écrits plus souvent liés à leur forme sonore (donc supérieurs aux niveaux 4 et 5) au début de l'année. Cette tendance disparaît lors des mois de janvier et juin suivants (Pallaud, 2002 b).

7. Analyse qualitative des écrits produits par les enfants

7.1. Indices de l'entrée dans l'oralisation

Il semble que certains paramètres des écrits produits puissent être des indices avant-coureurs de l'entrée de l'élève dans l'oralisation.

C'est notamment le cas de la *diminution du nombre de lettres* sous chaque image

-N°16 (GSoI-PI)

Le 19/11 ; elle avait écrit AMVOEIRFN pour *Ane* ; elle prend conscience de la relation Oral/écrit par rapport à la longueur de la séquence écrite et le mot qu'elle prononce (*Ane*). Elle gomme, alors, la fin VOEIRFN de la séquence et ne garde que AM

- De même en Moyenne Section :

Élève 5 (MSoI-HA) le 3 juin 2002 :

Niveau 4 accrochage sonore : SAEI pour ski

Niveau 7 écriture syllabique : EI pour tennis

Les autres mots écrits comportent de 3 à 5 lettres depuis des mois.

Ces écritures vérifient les observations d'Emilia Ferreiro (1988) sur les phases par lesquelles passent les enfants lorsqu'ils s'approprient l'écriture. À partir du moment où ils découvrent que ce qui est écrit est articulé sur ce qui est dit, ils évoluent très vite vers des solutions graphiques peu prolixes. Ils rendent en effet compte de l'oral par une écriture de type syllabique. Cette diminution du nombre de lettres pour un mot confronte les enfants à une exigence de quantité minimale pour qu'un mot soit bien écrit. Ce conflit cognitif est source de difficultés pour l'élève et se résout dans une écriture phonético-syllabique.

Les *propos des élèves* lors des ateliers d'écriture sont également révélateurs de cette entrée dans l'oralisation. On en a des exemples dans tous les types de classe :

Élève 18 (CPoI-PA) il explique à un autre élève : « *Tu parles et tu sens la lettre on l'entend il faut que tu dis dans ta tête comment tu dis les lettres* ».

Élève 9 (GSoI-BO) : « *si j'écris O ça fera O* »

Élève 15 (GSoI-BO) : « *dans "canard" on entend /ar/ il y a un R* » et elle a écrit KENR

Élève 19 (GSoI-BO) : sous l'image d'un dromadaire il écrit OMAR avec le commentaire suivant : « *M et A ça fait MA dans "dromadaire" on entend /er/* »

Élève 3 (MSoI-HA) : sous l'image d'une bouteille de lait, elle a écrit LUNDI et dit « *Lait comme lundi* » .

On voit que le lien entre le son prononcé et la lettre que l'enfant trace est affaire de conception. L'enfant en a une représentation qui guide sa démarche et qu'il explique le cas échéant.

Cela conduit à un certain nombre d'erreurs de transcription (pour l'orthographe c'est autre chose encore) dont, sans être exhaustif, on peut donner des exemples.

7.2. Ces erreurs de transcription ne sont pas toutes du même type

7.2.1. Que **l'ordre des lettres** soit en correspondance avec celui des sons du mot requis n'est pas évident pour l'enfant qui s'interroge parfois :

Élève 12 (GSOI-BO) il est en train d'écrire CHVAL : « *Il y a un A je le mets avant ou après le V?* »

D'autres élèves font des erreurs dans l'ordre linéaire des lettres du mot. La lecture orale d'un tel mot ne permet pas de retrouver une correspondance enchaînée graphie-son, alors que les lettres nécessaires pour rendre compte de la prononciation sont présentes. Elles sont pour certaines d'entre elles dans le désordre. Pour l'enfant qui écrit de cette façon, cette correspondance linéaire n'est pas indispensable. Il procède en notant au fur et à mesure les sons qu'il repère dans le mot prononcé. Cette particularité semble fréquente en Grande Section mais ne lui est pas réservée :

Exemple en (GSOI-PI)

Élève 1, 1- MANGEE, manège ; 2- PORA poire ; 5- BALOSRA balançoire ; 7- DARPO, drapeau.

Élève 5, 7- AOP, drapeau.

Élève 7, 7- KNRA, canard.

Élève 9, 7- UO, tortue ; 8- IH, chouette.

Élève 12, 6 OIBN, robinet.

Élève 13, 3- BOA, ballon ; OCE, sorcière.

Élève 22, 7- ARO, drapeau.

En Cours Préparatoire, on retrouve cette particularité, dans plusieurs cas :

- dans le cas de l'écriture de voyelles nasales :

Exemples :

Élève 11 (CPOI-PA) : MN~~A~~TOE manteau ; PN~~E~~DAE panda

- dans le cas l'écriture de finale de mots se terminant en /er/:

Élève 23 (CPOI-PA) : CHANT~~R~~E chanteur

- mais aussi dans d'autres cas :

Élève 19 (CP01-PA) ESL (fraise) « *dans fraise j'ai entendu le E en premier* »

Élève 7 (CP01-PA) VELO (volet)

-et en particulier lorsque deux consonnes se suivent :

Élève 8 (CP01-PA) : CABR puis CARAB pour *crabe*

Élève 9 (CP01-PA) : MRATO pour *marteau*

Élève 11 (CP01-PA) CARSOL *casserole* (prononciation : /kasr ɔl/

Élève 4 (CP01-NE) DU GORD LIVRE pour *du gros livre*

Il sé **pélcé** au genou (*blessé*)

Je ne sé pas **ponlgé** (*je ne sais pas plonger*)

Pour **ercrire** (*pour écrire*)

Élève 8 (CP01-NE) il **soufuel** dan le balon (*il souffle dans le ballon*)

7.2.2. D'autres erreurs tiennent à une *transcription fidèle* de ce que l'enfant entend. Il rend alors compte des nombreuses variations de prononciation dues au contexte, constatées dans toutes les langues et qui font que l'écriture "instituée", suivant la formule de Doneux (2002), n'est pas une simple transcription de ce que nous prononçons en parlant. Si l'oralisation de l'écrit, à savoir que, dans nos systèmes alphabétiques tout au moins, l'écrit s'articule sur le langage oral, cette oralisation est insuffisante pour répondre aux exigences de l'écriture orthographique.

L'enfant qui a des difficultés durables avec le système de l'écriture instituée (quelle qu'en soit la raison) restera fixée à une stratégie de transcription plus ou moins partielle, combinant transcription phonémique et insertion de morphèmes sélectionnés, semble-t-il, sur leur seule correspondance sonore. On peut en retrouver le témoignage dans des écrits d'élèves de classes bien postérieures au Cours Préparatoire (Achery *et al.*, 1979 « Chez nous ses pas malé » ; Blanche-Benveniste et Jeanjean, 1980).

Quelques exemples en Cours Préparatoire à Avignon :

Élève 21 (CP01-PA) juin *le lou a ton que le petit chapeau on rouge pour le mangé*

Élève 23 (CP01-PA) juin *le loup aton le petit chapo on rouge pour le mange.*

Élève 4 (CP01-NE) juin *il à on verce sont asièt sur lui* (il a renversé)

Si l'enfant ne le précise pas, on ne peut pas savoir sur quelle prononciation l'élève va s'appuyer pour faire sa transcription. L'observation des élèves, qui oralisent leur écrit, les montre en train de "se prononcer", plus ou moins *mezzo voce*, le mot à écrire.

L'écrit révèle ainsi quelque chose du langage oral de l'enfant et donc parfois de certains régionalismes ou particularismes :

Exemple :

Élève 4 (CPOI-PA) : CAFETCHERE, cafetière

Élève 7 (CPOI-PA) : L KFCCHTR, la cafetière

Élève 13 (CPOI-PA) : BIINTO, bientôt

Élève 19 (CPOI-PA) : en octobre et novembre

AON (allumette) *ça commence par /a/ allumette j'écris le A après j'écris le O parce que j'entends le O*

ONE (menton) *dans menton j'ai entendu le O*

DN (télé) *dans télé on entend le D*

7.2.3. Les études d'Emilia Ferreiro (1988), de Gaulmyn (1988) et Besse (1992) montrent que ces débuts dans la transcription peuvent être guettés comme indicateurs de l'entrée dans l'écriture alphabétique. Attentif à ce qu'il perçoit, l'enfant essaie à l'aide des outils d'écriture qu'il possède de transcrire les sons et témoigne d'une fidélité auditive qui peut étonner. Lorsque la pratique de l'atelier d'écriture permet à l'enseignant d'interroger l'élève sur ce qu'il vient d'écrire, les explications mettent en cause *la dénomination des lettres*. L'alphabet se compose à l'écrit d'une suite de lettres alphabétiques mais se prononce²⁰, les voyelles mises à part, comme une litanie de dix syllabes consonne-voyelles (B, C, D, G, J, K, P, Q, V), d'une consonne-voyelle-consonnes (z), de neuf voyelle-consonnes (F, H, L, M, N, R, S, T, X) et d'une consonne (W) ou d'une voyelle suivie d'un adjectif (Y). Les écrits obtenus montrent ce que l'enfant prend en compte dans cette dénomination pour écrire :

En Cours préparatoire (CPOI-PA)

Élève 17 : KRTO pour *marteau* : « dans /ka/ j'entends /a/ ».

En Grande Section (GSOI-PI)

Élève 2 : OL pour *bonnet* ; *bouée* (L=/ ε/); RKO *escargot* (pour /εr/ « J'ai écrit S »)

Élève 3 : CHTS pour *chouette* (S=/ εs/)

Élève 8 : qui écrit CHA pour *chat* et *cheval*

Élève 9 : il déclare que I est là pour écrire le son /ε/: BOI *bonnet*, OI *bouée*

²⁰ du moins c'est ce qu'enseigne l'école.

Élève 13 : il déclare que L est là pour écrire le son /ε/: OL pour *bouée, bonnet* ; CHL, chouette

Élève 16: 8 CHOURT chouette (R=/ε/)

En Cours Préparatoire (CP01-NE)

Élève 5 : TRAVRÇ pour *traverser*

Élève 6 : BIR pour *bière* ; TOSINL pour *coccinelle* ; JROTE pour *girouette*

Élève 8 : SRPAN pour *serpent*

Élève 15 : KROE pour *carreau*

7.2.4. En dehors de ces cas, il y a aussi ce que l'élève révèle de *ses conceptions sur les lettres* et de leur correspondance sonore :

En Grande Section :

Laura : écrit "farine" FIME. Pour elle la lettre M est l'écriture du son /n/.

GSoI-PI

Élève 4 : 2IO pour *domino* (D=2)

Élève 7 : CHAT pour *chouette* (CHA=CH)

GSoI-BO

Élève 14 : Il écrit sous l'image d'un cheval un C et demande à l'enseignante de l'aider : « *est-ce que c'est /ʃ/* ». À quoi l'enseignante répond que c'est /se/

MSoI-HA

Élève 11 : sous l'image d'un pompier, il écrit AUE en précisant que AU c'est /ʒ/.

7.3. Erreurs sur la segmentation en mots de l'énoncé

Les écrits que produisent les élèves montrent également les difficultés qu'ils peuvent éprouver dans le domaine de la morphologie c'est-à-dire dans une segmentation de l'oral qui leur permette d'en rendre compte autrement qu'en calembour²¹. Certaines fautes sont des erreurs de regroupement ou de dégroupement. L'enfant peut produire une sous-

²¹ « deux séquences identiques ou voisines, mais découpées sémantiquement de deux manières différentes » (Bacry, 1992, p. 187). Exemple dans *Booz endormi* (Victor Hugo) où le lieu Jérimadeth n'a jamais existé :

Tout reposait dans Ur et dans /Jérimadeth, J'ai rime à dait/ ...
Brillait à l'occident, et Ruth se demandait

segmentation par non usage de l'apostrophe ("hypoapostrophes") à la place de la voyelle amuïe (*cest, daccepter*) mais aussi par absence d'intervalle entre deux mots (*lavie, viedans*)

En ce qui concerne les fautes de dégroupement, l'erreur peut se traduire par deux types de sur-segmentation : "l'hyperapostrophe" (*s'avez quoi*) et une sur-segmentation par séquençage de mots en syllabes (*de van la*).

Les erreurs relevées dans les écrits d'élèves de CE1 (Hadjopoulos, 1993) comportaient 68% d'erreurs de regroupement, 20% d'erreurs de dégroupement (du type *vous s'avez quoi*) et 12% mixtes (du type *la vion*). Nous avons retrouvé ces stratégies d'écriture chez les élèves d'Avignon.

7.3.1. Une des difficultés rencontrées tient aux phénomènes de liaisons

C'est le cas lorsque le lexique oral débute par un phonème voyelle et se trouve au pluriel. La liaison avec le phonème final /z/ des déterminants *les, des ces mes ses leurs* est acquise très tôt par l'enfant. Il en est de même en ce qui concerne le phonème final /n/ des déterminants indéfinis *un, une* placées devant du lexique commençant par un phonème voyelle.

Dans les exemples suivants, les écrits montrent que les élèves d'Avignon les ont acquis et les transcrivent en reportant sur le début du lexique la transcription du phonème :/z/ ; ce faisant, ils écrivent les articles selon l'écriture instituée puisque leur écrit correspond à l'orthographe et non à une simple transcription :

Élève 13 (CP01-PA)

- 07/02 les *senfan* de la clace du cp2 parte biinto à la matérnelle pour lir des sistaires.

-21/01 une *narnié* (une araignée)

Élève 3, 8, 11 (CP01-NE)

- il regarde les *simaje* du gro livre

Élève 4 (CP01-NE) :

- Il regarde les *zi* mage

Ce n'est pas toujours le cas. D'autres solutions sont adoptées et montrent que ces déterminants ne semblent pas acquis :

Élève 16 (CP01-PA) le *squelète* à tans que c'ests amis sorte

Elèves 3, 5 (CP01-NE) je téléphone à *mé* sami

La même difficulté est présente pour les prépositions se terminant par un phonème /z/ et suivies d'un mot débutant par un phonème voyelle. C'est le cas pour "dans, sous, sans etc.". Là aussi la liaison est obligatoire et acquise très tôt. L'enfant témoigne de cette prononciation dans ses écrits :

Élève 13 (CPoI-PA) *don **sun** flacon* (dans un flacon)
 Élève 3 (CPoI-NE) *son **nasiell**ette* (son assiette)
 Élève 8 (CPoI-NE) *son **nasi**ète*

Les erreurs de regroupement peuvent toucher d'autres types de mots :

Élève 13 (CPoI-PA) *à la quavérne majique **touté** vréman manifique*
 Élève 4 (CPoI-NE) *la vent à **fétombé** la pouble*
 Começa (comme ça)
 Élève 8 (CPoI-NE) *le bébé ne **vepa** magê*
 *Je ne **cêpa** plongê*
 Élève 16 (CPoI-NE) *Les enfants cour **trév**it*

Les cas d'élision du /ø/ lorsque l'article ou la préposition sont suivis par un mot débutant par une voyelle sont une source de difficultés sur le plan morphologique ; l'enfant qui transcrit peut faire alors une erreur de sous-segmentation :

Élève 9 (CPoI-PA) LA RENE pour l'araignée
 Élève 18 (CPoI-PA) *c'est **lictoir** **dun** garçon*
 Élève 3 (CPoI-NE) ***lanfan** lance le ballon*
 Élève 11 (CPoI-NE) ***lenfant** lance le ballon*

La transcription des verbes à forme pronominale comporte souvent une erreur de sous-segmentation :

Élève 3 (CPoI-NE) *le camion **sarète** devant la meson*
 Elle saplique beaucou
 Élève 4 (CPoI-NE) *il **sé** pélé au genou*
 Élève 8 (CPoI-NE) *il **sé** blécé au jenou*
 Élève 11 (CPoI-NE) *le camion **sarert***
 *Il **sé** blaisé au genou*
 *Elle **saplique** pour écrire*

Parfois, ces erreurs s'accompagnent d'un dégroupement en syllabes :

Élève 4 (CP01-NE) *le camion **sa rêt** devant la maison*

Élève 4 (CP01-NE) *il **dé coup** le fantome*

*Il regarde les **zi** mage*

*Elle **sa plic** bocou*

*il à **on verce** sont asièt (renversé)*

*L'enfan **l'ence** le balon*

Élève 11 (CP01-NE) *il **des coupe** le fantom*

***De ven** la maison*

Élève 21 (CP01-NE) *elle saplice bocou a **et crire***

Conclusion

Cette étude avait pour but de tester les effets d'un atelier d'écriture en Moyenne et Grande Section maternelles et en Cours Préparatoire en associant à cette recherche les enseignants qui voudraient bien collaborer à ce travail. Ces derniers ont accepté d'instaurer toutes les semaines ou tous les quinze jours un atelier d'écriture dans leur classe. L'objectif des réunions mensuelles avec le chercheur responsable était de permettre aux partenaires de cette étude de résoudre les difficultés qui pouvaient surgir. Il est apparu très vite que la collaboration était l'occasion d'ajuster efficacement les outils de recueil de données et les objectifs poursuivis, ce qui satisfaisait et rassurait les partenaires sur la pertinence des méthodes employées. Les réunions de travail ont été l'occasion d'ajustements et d'informations interdisciplinaires touchant aux domaines linguistique et didactique. Sous ce rapport, cette étude entre de plein droit dans le cadre des recherches-action.

Ce premier recueil de données montre des résultats mitigés en Moyenne Section mais nets en Grande Section : les élèves de Grande Section sont devenus, en juin 2002, des élèves différents de ceux du Cours Préparatoire en octobre 2001. Leur scolarité, lors de leur CP en 2002-2003, devrait être différente et meilleure pour les deux-tiers d'entre eux ; ils seront mieux préparés à l'entrée dans l'écrit. Sous l'angle de l'activité de transcription, ces classes sont plus avancées dans l'oralisation de leurs écrits et plus homogènes, ce qui là aussi devrait avoir des conséquences, pour les élèves, dans l'approche de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'amélioration individuelle des écrits est dépendante des types de classe ; elle est bien plus nette en Grande Section et Cours Préparatoire qu'en Moyenne Section où un tiers des élèves n'évoluent pas (contre 9% et 15% respectivement en Cours Préparatoire et Grande Section. Lorsqu'il n'y a pas d'évolution des écrits, cela ne concerne que les élèves qui ne relient pas leurs écrits à la forme orale du mot. Un autre résultat est qu'il ne semble pas pertinent dans le cadre de cette étude de distinguer les élèves filles et garçons.

L'analyse qualitative des écrits produits par les enfants montre que les évolutions sont très individuelles. Les solutions de transcription peuvent être analysées sous deux points de vue : les indices d'une oralisation de l'écrit et les types d'erreurs de transcription. La diminution brutale du nombre de lettres fournies pour chaque mot (qui signale l'apparition d'une transcription de type syllabique) mais aussi les propos des élèves témoignent de l'accrochage sonore des écrits. On a vu également que les erreurs de transcription sont diverses. Certaines tiennent à l'ordre linéaire des lettres du mot témoignant souvent de l'ordre dans lequel l'élève reconnaît les sons du mot. Cette particularité semble fréquente en Grande Section mais ne lui est pas réservée.

D'autres erreurs tiennent à une transcription fidèle de ce que l'enfant entend. Il rend alors compte des nombreuses variations de prononciation dues au contexte et aux régionalismes. Il peut arriver aussi que l'enfant adopte une stratégie de transcription plus ou moins partielle, combinant transcription phonémique et insertion de morphèmes sélectionnés, semble-t-il, sur leur seule correspondance sonore. Les écrits des élèves montrent que cette attention auditive se porte sur la dénomination des lettres (telle qu'elle est enseignée à l'école). Ils en font alors un usage particulier qui tient au fait que cette dénomination se fait à l'aide de syllabes sonores (*bé, cé, ès, èl, qu etc.*) et que parfois l'élève s'en sert pour écrire les sons « *e, u* » ; sans oublier les associations que l'enfant établit pour son propre compte entre certains sons et des lettres.

Les écrits que produisent les élèves (surtout ceux de Cours Préparatoire) montrent également les difficultés qu'ils peuvent éprouver dans le domaine de la morphologie, c'est-à-dire dans une segmentation de l'oral qui leur permette d'en rendre compte autrement qu'en calembour. Une des difficultés rencontrées tient aux phénomènes de liaisons et aux cas d'élision qui se traduisent par une sous-segmentation révélatrice d'une erreur dans l'identification du morphème. Il en est de même pour les verbes à forme pronominale dont l'écriture montre des erreurs de regroupement. Les erreurs par sur-groupement sont en effet moins souvent observées.

Références bibliographiques

- ACHERY, J. ; BLANCHE-BENVENISTE, C. ; CASSAR, J.-Y. ; DEULOFEU, J. ; DONNET, G. ; DUCCI, A. ; FAYOLLE, G. ; JOUVENOT, C. & VENDASSI, J. (1979) "Chez nous ses pas male" ou "Que cache l'orthographe ?" *Recherches sur le français parlé*, 2, p. 223-252.
- ABBOU, M.T. (1992) Sourde, comment j'ai appris à lire, *Voies Livres*, vol. 62, juin.
- AUTESSERRE, D. et A. (1969) Transcriptions et translittérations. *Encyclopedia Universalis*, 16, p. 245-248.
- BACRY, P. (1992), *Les figures de styles*, Paris, Belin.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1989) *Le niveau monte*, Paris, Seuil.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1992), *Allez les filles*, Paris, Seuil.
- BERGES, J. (1993) La lettre et ses non-lecteurs. In Préneron, C. ; Meljac, C. & Natchine, S. (éds), *Des enfants hors du lire*. Paris, Edition Bayard, p. 345-354.
- BERGES, J. ; BERGES-BOURNE, M. & CALMETTES-JEAN, S. (éds) (2003), *Que nous apprennent ces enfants qui n'apprennent pas*. Paris, Editions Erès.
- BESSE, J.-M. ; POTEL, A. & SERVANT-ODIER, M. (1989) Savoirs et paroles d'adultes illettrés. Mise en place d'un dispositif de recherche. Département de formation des maîtres, Université Lumière Lyon 2.
- BESSE, J.-M. (1992) *L'illettrisme en question*. Presses Universitaires de Lyon.
- BILGER, M. ; BLASCO, M. ; CAPPEAU, P. ; PALLAUD, B. ; SABIO, F. & SAVELLI, M. (1996), Transcription de l'oral et interprétation ; illustration de quelques difficultés, *Recherches sur le français parlé*, 14, p. 57-86.
- BING, E. (1992) Histoire d'une pratique, ses postures, ses risques. In : Orio-Boyer, C. (sous la direction de) *Ateliers d'écriture. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle*, 23 juillet au 2 août 1983, éd. L'Atelier du Texte, Grenoble.
- BING, E. (1993) *Et je nageai jusqu'à la page*. Paris, Edition des Femmes (1976, 1ère éd.).
- BLANCHE-BENVENISTE, C. ; JEANJEAN, C. (1980) *Evaluation comparée des moyens d'expression linguistique d'enfants francophones et non francophones d'origine dans les mêmes classes*. Recherche 2, 14, 01. Université de Provence.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1997) *Approches de la langue parlée en français*. Paris, Edition Ophrys.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & PALLAUD, B. (2001) Le recueil d'énoncés d'enfants. Enregistrements et transcription. *Recherches en Syntaxe du Français Parlé*, 16, p. 11-37.
- BONNET, C. ; TAMINE-GARDES, J. (1984) *Quand l'enfant parle du langage*. Paris, Edition Mardaga.
- BOTTERO, J. (1987) *Mésopotamie. L'écriture, la raison et les dieux*. Paris, Gallimard.
- BRIGAUDIOT, M. & GOIGOUX, R. (dir.) (1994) Activités métalinguistiques à l'école, *Repères*, 9, Paris, INRP.

- BRIGAUDIOT, M. & GOIGOUX, R. (dir.) (1998) *À la conquête de l'écrit. Repères*, 18, Paris, INRP.
- BRIGAUDIOT, M. (2000) *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*. Paris, Hachette, coll. INRP.
- CORDIE, A. (1993) *Les cancre n'existent pas. Psychanalyses d'enfants en échec scolaire*. Paris, Le Seuil.
- COTE-PREFONTAINE, G. & PREFONTAINE, R., (1980) *Le Sablier. Principes et techniques. L'apprentissage de la langue*. Paris, Hatier.
- DESVIGNES, M.-J. (2000) *La littérature à la portée des enfants. Enjeux des ateliers d'écriture dès l'école primaire*, Paris, L'Harmattan.
- DEVOS, R., (1989) *À plus d'un titre*. Paris, Olivier Orban.
- DOISE, W. & MUGNY, G., (1981) *Le développement social de l'intelligence*. Interéditions. Psychologie génétique et sociale, Genève et Fribourg.
- DONEUX, J.-L. (2001) *L'écriture du français. Prédicibilité et Aléa*. Presses Universitaires de Provence.
- ERNAUX, A. (1984) *La place*. Paris, Gallimard.
- ERNAUX, A. (1989) *Une femme*. Paris, Gallimard.
- ERNAUX, A. (1997) *Je ne suis pas sortie de ma nuit*. Paris, Gallimard.
- FERREIRO, E. ; GOMEZ-PALACIO, M. (1988) *Lire écrire à l'école, comment les enfants s'y apprennent-ils ?* CRDP Lyon.
- FERREIRO, E. (1988) L'écriture avant la lettre. In : Sinclair, H. (sous la direction de) *La production de notations chez le jeune enfant. Langage, nombre, rythmes et mélodies*. PUF, Paris.
- FERREIRO, E. (1993) L'entrée dans l'écrit, construction et représentation. In : Bentolila, A. (dir.) *Les entretiens Nathan. Parole, Ecrit, Image. Actes III*. Paris, Nathan, p. 33-49.
- GADET, F. (1997) *Le français ordinaire*. Paris, A. Colin.
- de GAULMYN, M.-M. (1988) Les apprentissages de la langue écrite. In : *Actes du 3^{ème} colloque régional de linguistique*. Strasbourg 28-29 avril 1988, Université Louis Pasteur, p. 79-98.
- LE GOFFIC, P. (1997) *Les formes conjuguées du verbe français oral et écrit*. Paris, Edition Ophrys.
- LHERITIER, C. (2002), Atelier écriture en petite et moyenne section de maternelle (2/4 ans), *Association Pratiques de la COOPERATIVE -Réseau TFPI*, janvier, p. 5-21.
- ORIO-BOYER, C. (sous la direction de) (1992) *Ateliers d'écriture. Actes du Colloque de Cerisy-la-Salle, 23 juillet au 2 août 1983*, Grenoble, Ed. L'atelier du Texte.
- OULIPO (1973), *La littérature potentielle*. Paris, Gallimard.
- PALLAUD, B. (1993) b. Quelques aspects de l'interaction chez l'enfant en Grande Section maternelle (le cas d'une Z.E.P. de Romans), *CALAP*, 10, p. 73-88.
- PALLAUD, B. (1996) Les contextes de l'acquisition de l'écriture, *Solia, Publication de l'UMR du CNRS LANDISCO et de l'Université des Sciences Humaines de Strasbourg*, 6, p. 131-162.

- PALLAUD, B. & ATTARDO-SAUVIER, F., (2000) Les effets d'un atelier d'écriture en Grande Section maternelle. *Travaux Interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage*, 19, p. 99-144.
- PALLAUD, B. & SAVELLI, M. (2001) L'oral enfantin : quelques précautions pour l'évaluer, *Revue AFLA*, VI, 1, p. 121-136.
- PALLAUD, B. (2002) a. *Etude préliminaire des effets d'un atelier d'écriture dans trois Moyennes et Grandes Sections et deux Cours Préparatoire à Avignon : rapport à mi parcours* (18 mai 2002).
- PALLAUD, B. (2002) b. *Des ateliers d'écriture en maternelle et en cours préparatoire ; une étude sur 7 classes dans une ZEP à Avignon*. Rapport sur un an, septembre 2002, 51 p.
- PALLAUD, B. (2003), *Rapport à mi-parcours sur les ateliers d'écriture en classe maternelle et élémentaire à Avignon* (juin 2003).
- DE PESLOUAN, D. (1995) Le jeune enfant et le pouvoir de l'écrit. In : Bilous N. et de Peslouan D., *Pratiques de l'écrit*. IUFM de Nice.
- DE PESLOUAN, D., (1996), Stratégies de prévention en Maternelle : les ateliers d'écrits., *Psychologie et Education*, 25, juin.
- DE PESLOUAN, D. (éd.), (2001) *Pratiques de l'écrit en maternelle*. Paris, ESF.
- POMMIER, G. (1987) *Le dénouement d'une analyse*. Paris, Flammarion.
- POMMIER, G. (1993) *Naissance et renaissance de l'écriture*, Paris, PUF.
- QUENEAU, R. (1947) *Exercices de styles*. Paris, Gallimard (folio n° 1363).
- REBOUX, P. & MULLER, C. (1964) *À la manière de*. Paris, Grasset.
- REY, V. (2000) Entraînement de la conscience phonologique selon une hypothèse temporo-phonologique, auprès des enfants dyslexiques. In : Habib et Rey (éds) *Dyslexie, Dyslexies. Dépistage, remédiation et intégration*. Publications de l'Université de Provence, p. 91-117.
- ROCHE, A. ; GUIGUET, A. & VOLTZ N. (1993) *L'atelier d'écriture. Éléments pour la rédaction du texte littéraire*. Paris, Bordas.
- ROSSIGNOL, I. (1996) *L'invention des ateliers d'écriture en France. Analyse comparative de sept courants clés*. Paris, L'Harmattan.
- SAFOUAN, M. (1982) *L'inconscient et son scribe*. Paris, Seuil.
- STRAUSS, C. (2002) a. L'écriture au jeu de l'altérité, *Actes du XVII^e Congrès de la FNAREN*, Nancy, 13 septembre 2001, n° spécial de la revue *L'erre*, p. 95 à 104.
- STRAUSS, C. (2002) b. *Approche clinique du passage à l'écriture et de son accompagnement*. Thèse de doctorat. Faculté de Psychologie et Sciences de l'Education, Décembre 2002, n°309.
- TABOURET-KELLER, A. (2000) *La maison du langage II. Question de psychanalyse et de psychologie du langage*. Services des Publications, Université Paul Valéry, Montpellier III.
- TARDIEU, J. (1987) *La comédie du langage*, Paris, Gallimard, folio n° 1861 (1^{ère} éd., 1966).